



# O CORPO LÚDICO COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO NA ESCOLA

THE LUDIC BODY AS A POSSIBILITY OF TRANSGRESSION IN SCHOOL

EL CUERPO LÚDICO COMO POSIBILIDAD DE TRANSGRESIÓN EN LA ESCUELA

Gabriel da Costa Spolaor

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: gabriel.spolaor@hotmail.com

Rogério de Melo Grillo

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: rogerio.grillo@hotmail.com

Elaine Prodócimo

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: elaineef@unicamp.br

## RESUMO

A escola é um espaço social de normatização e disciplinamento de corpos e possui mecanismos que promovem regulação de práticas, voltadas ao controle das expressões. O objetivo do estudo é interpretar manifestações do corpo lúdico no contexto escolar, assim como identificar estratégias de regulação que permeiam e constituem a cultura escolar, no sentido de controle dos corpos, dos modos de agir, pensar e expressar-se. Realizamos uma pesquisa qualitativa interpretativa, com observações de uma turma de 1º ano de uma Escola de Tempo Integral em Campinas/SP e registro narrativo em diário de campo. Identificamos que diversos mecanismos de controle são utilizados no contexto escolar, que se revela, igualmente, como espaço de resistência e transgressão das regras e normas pelas crianças. Uma das formas comumente observadas é por meio do lúdico. O corpo lúdico constitui-se como possibilidade de transgressão quanto às imposições presentes na cultura escolar.

**Palavras-chave:** Corpo; Lúdico; Escola; Transgressão.

## ABSTRACT

The School as a social space for the normalization and discipline of bodies, has mechanisms that promote regulation of practices, that are centered on expression control. The aim of this article was to analyze the manifestations of the ludic body at the school context, therefore, identify strategies of regulations that pervades and constitutes the school culture, in the broad sense of people's management, then observing the students' way of acting, of thinking and of expressing themselves. We conducted a qualitative research and a field's narrative journaling of a 1st year class of a Full Time School in Campinas/SP. We identified that several control mechanisms are used in the school context, however, it also reveals itself as a space of resistance and transgression of rules and norms by children. One of the ways commonly observed is through ludic. The ludic body constitutes a possibility of transgression to the school culture.

**Keywords:** Body; Ludic; School; Transgression.

## RESUMEN

La escuela es un espacio social que regula y disciplina a los cuerpos, y cuenta con mecanismos que promueven la regulación de las prácticas, dirigidas a controlar las expresiones. El propósito de este artículo



foram analisar as manifestações do corpo lúdico na escola e identificar estratégias de regulação que permeiam e constituem a cultura escolar, no sentido de controlar corpos, formas de atuar, pensar e expressar-se. Realizamos uma investigação qualitativa, com observações e registros no diário de campo de uma turma de 1º grau de uma Escola de Tempo Integral em Campinas/SP. Identificamos que se utilizam vários mecanismos de controle no contexto escolar, no entanto, a escola também se revela como um espaço de resistência e transgressão das regras e normas por parte das crianças. O corpo lúdico constitui uma possibilidade de transgressão da cultura escolar.

**Palavras chave:** Corpo; Lúdico; Escola; Transgressão.

## PREÂMBULO

A escola, como espaço sociocultural e plural, se constitui na dinâmica de seus costumes, tradições, e em uma forma própria de cultura (DAYRELL, 1996). Entende-se por cultura escolar um conjunto de práticas, valores, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e de significar o cotidiano e os acontecimentos referentes ao contexto da escola. Esse conjunto de signos, presentes na cultura escolar, manifesta-se nas diversas atitudes, discursos, ações, punições, formas de controle e avaliação, dentre outros processos educativos e pedagógicos que são compartilhados, negociados, assumidos, recusados e incorporados a cada instante da rotina pelos sujeitos (docentes, estudantes e tantos outros) na e da escola (CANDAUI, 2013).

Nesse contexto de circulação de signos da cultura escolar, o corpo nos parece ser elemento importante de ser investigado e interpretado em meio às práticas educativas. Acreditamos que, ao passo que a cultura escolar marca nos corpos suas normas, sentidos e significados que dizem respeito às formas de agir, pensar e se expressar, é justamente nesse processo de apropriação singular que cada sujeito faz dessa cultura escolar, que permite continuidade de sua circulação (SPOLAOR; PRODÓCIMO, 2020).

Nesse conjunto de práticas, destacamos aquelas que dizem respeito à educação corporal, aqui compreendida como parte do processo pedagógico de qualquer momento do cotidiano escolar e que diz respeito às posturas, gestualidades, comportamentos considerados adequados aos diferentes contextos sociais, em especial o contexto escolar. Assumimos o corpo como presença no mundo que se constitui na

relação com os outros, não cabendo pensar um corpo seccionado e dividido entre biológico e cultural, entre físico e mental, mas, sim, um corpo complexo, constituído no diálogo dessas categorias, na relação social com outros sujeitos que, com suas ações no mundo, deixam marcas, inscrevem signos no pensamento, nos afetos, nas formas como agimos e nos expressamos como seres humanos (PINO, 2005).

Corpo que, na relação com a cultura e com as linguagens, encontra limites, restrições, caminhos e possibilidades para agir e se constituir. Corpo como signo a ser interpretado e compreendido, mas, também, modelado e controlado em sua possibilidade de expressão na trama cultural e semiótica, complexa e contraditória das práticas escolares. Práticas de educação do corpo que acontecem a cada instante. São olhares, gestos, discursos que deixam marcas e inscrevem as formas de ser e agir no contexto da escola (FONTANA, 2001).

Compreendemos que, embora na Educação Física e na Educação de maneira mais ampla, haja uma compreensão dicotômica e fragmentária de corpo visto estritamente como uma dimensão física do ser humano, orientamos por uma perspectiva de movimento de tensão e deslocamento dessa significação. Pautados em Fontana (2001), entendemos o corpo como unitário, que age, sempre, em sua totalidade singular. Corpo como ser que se constitui na relação dialógica com os outros, mediada sempre pelas linguagens, pela cultura, pelos signos. Corpo compreendido em sua capacidade de expressar sentidos e significados a cada ato, gesto, fala, olhar. Corpo que, por ser dialógico, reconhece no lúdico uma possibilidade expressiva de existir no mundo, nas relações e na cultura (SPOLAOR, 2019).



Com base nessa perspectiva, no âmbito escolar, os sujeitos se constituem nessas relações dialógicas com os outros, mediante um encadeamento de perguntas e respostas, táticas e estratégias que fomentam a normalização. Essa busca por controle das expressões, por consequência, promove a disciplinarização e a naturalização quanto às práticas escolares e os modos de agir em tempos e espaços esquadrihados. Os corpos, nesse sentido, são marcados pelo processo de produção e reprodução de signos que dizem respeito às normas, regras e discursos presentes na escola e na sociedade de modo mais amplo (RAMOS do Ó, 2007; FOUCAULT, 1995).

Em contrapartida, a escola, também, é um emaranhado de representações, mentalidades, significações e visões de mundo das próprias crianças, que, também, expressam valores, sentimentos, afetos, formas de pensamento e comportamentos que orbitam em suas vidas, tanto na esfera individual quanto coletiva em seu contexto sociocultural.

Se, por um lado, a escola é um espaço de normatização, não podemos negligenciar que, também, é palco de luta e resistência, de modos de transgressão dessas regras e normas institucionais. As crianças são sujeitos socioculturais, dotadas de historicidade, cosmovisões, concepções de valores, sentimentos e emoções. Têm desejos, afetos, sentem prazer e possuem costumes singulares. São, portanto, produto e processo, em sentido dialógico, de um complexo de experiências socioculturais vivenciadas nos mais diversos contextos, inclusive o escolar.

Nesse viés, emerge o corpo lúdico como possibilidade de transgressão em relação às imposições da cultura escolar. Entendemos o corpo lúdico como possibilidade de expressividade que, além dos momentos em que se propicia (ou permite) sua presença, emerge dos jogos e brincadeiras, dos comportamentos lúdicos, das condutas batoteiras e também do brincar das crianças em lugares tidos como não adequados, considerados impróprios para tais condutas (SPOLAOR; PRODÓCIMO, 2020).

Esse corpo lúdico questiona, instiga, rechaça, engendra outras significações sobre

tempo e espaço, e, por isso, quando não autorizado, inquieta, incomoda, pois rompe com as normas postas e com as regras e comportamentos institucionalizados, confronta o arcabouço regimentar da escola, suas práticas e paradigmas. O corpo, nesse sentido “[...] se recria da condição de opressão e se experiencia em sua possibilidade de experiência lúdica” (ARENHART, 2015, p. 95). Portanto, o lúdico se constitui como uma prática de liberdade de expressão e de contestação dos signos que circulam tanto na cultura escolar quanto nos que nela se constituem.

Diante do exposto, questionamo-nos sobre como esse corpo lúdico tem se manifestado na escola? Quais os espaços e tempos permitidos (ou subvertidos) para a manifestação desse corpo lúdico? O objetivo do estudo é interpretar manifestações do corpo lúdico no contexto escolar, assim como identificar estratégias de regulação que permeiam e constituem a cultura escolar, no sentido de controle dos corpos, dos modos de agir, pensar e expressar-se.

## MÉTODO

A fim de interpretar a circulação de signos e estratégias de controle que emergem na manifestação do corpo lúdico no contexto escolar, realizamos um estudo de cunho qualitativo interpretativo por meio de observação não participante (MARCONI; LAKATOS, 2003) e registro narrativo em diário de campo (PRADO et al., 2015).

Acompanhamos uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, composta por vinte e cinco crianças, em diferentes momentos da rotina durante um semestre, em uma Escola de Tempo Integral – ETI – de Campinas/SP. O projeto da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas com o CAAE: 47843015.7.0000.5404.

No momento da pesquisa, a escola havia acabado de implementar o projeto piloto da ETI, que se constituía como uma política pública de Educação Integral Municipal (nome dado ao projeto de aumento da jornada escolar no município de Campinas, SP). Destacamos que a



Educação Integral Municipal está em contradição ao nome, pois visualizamos poucas mudanças em termos de prática pedagógica, a não ser pela ampliação do tempo de permanência de alunos e docentes, assim como as dificuldades enfrentadas por estes para refletir e desnaturalizar questões de sua atuação.

Nessa rede, todas as disciplinas tiveram sua carga horária de aula ampliada para 5 horas/aula semanais distribuídas em uma rotina não fragmentada em turno e contraturno, mas sim em um turno único, com 3 blocos de aula e 3 momentos de refeição diária. As crianças entravam na escola às sete horas da manhã e saíam às quinze e trinta da tarde. Além da turma observada, partilhavam do espaço escolar mais de vinte outros grupos, compostos por cerca de trinta crianças cada. Devido ao grande número de estudantes, a escola permitia o brincar e o jogar livre na rotina, apenas, após o almoço e, também, em alguns momentos de aula, como na Educação Física (SPOLAOR et al., 2019).

Optamos por observar o que acontecia com a turma, sem participar das práticas educativas e atividades propostas. As observações foram feitas em dias diferentes da semana, a fim de compreender a dinâmica em contextos variados do cotidiano escolar. Acompanhamos 9 momentos de entrada, 5 de saída, 26 aulas das disciplinas português, matemática, artes, projetos e educação física, 23 refeições e 7 recreios.

Os registros em diário de campo foram produzidos durante as observações, principalmente a partir de narrativas. Pautados na perspectiva de Prado e colaboradores (2015), optamos por esse gênero do discurso, por entender que é modo privilegiado de materializar e traduzir o olhar e os sentidos produzidos na relação com os acontecimentos do campo escolar. Ao narrar o que observamos, atribuímos sentido para as nossas experiências, para aquilo que nos tocou e marcou durante a investigação. Posteriormente, ao retornarmos para as narrativas, já em tempo-espaço diferente dos acontecimentos, assim como, com intencionalidade voltada à interpretação dos dados de acordo com o objetivo do estudo, podemos perceber e refletir acerca de outros

elementos além dos que elencamos no momento inicial da observação.

Nesse processo de leitura, organização, escolha das fontes narrativas produzidas, e interpretação dos dados para compor este artigo, seguimos em duas direções: “*O corpo na escola: um chamado à ordem*”, em que tratamos das estratégias usualmente empregadas pela escola para controlar os modos de agir e se expressar das crianças. E: “*Quando a transgressão e a resistência se revelam*”, em que analisamos o lúdico como possibilidade de reação às normas.

Cabe destacarmos que distinguimos os jogos e as brincadeiras para fins de acompanhamento das falas cotidianas de nosso contexto sociocultural brasileiro. No âmbito das traduções dos textos relativos à Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2007), é feita uma diferenciação entre jogo e brincadeira adequando à Língua Portuguesa já que, conforme nos esclarece Prestes (2017, p. 26, nota de rodapé) em russo, “a palavra *igra* é empregada tanto para referir-se à brincadeira quanto ao jogo”. Conforme essa perspectiva, tratamos a brincadeira como o “brincar de faz de conta” e o “brincar protagonizado” (situação fictícia às claras e regras latentes), e o jogo como o “jogo de regras” (regras patentes e situação imaginária oculta). Destarte, compreendemos as brincadeiras como formas de jogo com ênfase no faz de conta (GRILLO, 2018).

## CORPO NA ESCOLA: UM CHAMADO À ORDEM

Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!

**Ruth Rocha**

Ao refletirmos sobre o corpo, não é possível pensar sobre ele fora de um contexto sociocultural, tampouco podemos analisá-lo em termos de neutralidade ou passividade. O corpo como signo é atravessado por relações culturais e ideológicas.



No contexto escolar, os corpos são, sobretudo, atravessados por processos de significação que se inscrevem de forma sutil e muitas vezes veladas. O uso das filas, o permanecer longos tempos sentados, o recreio vigiado (ou dirigido), as aulas fracionadas em minutos contados, horário certo para ir ao banheiro, o sinal para entrada, saída e troca de professores, as punições (advertências, ameaças, suspensões, interdições, cópias, expulsões), os jogos educativos (tão apenas dirigidos para a aquisição de conteúdos escolares), são bons exemplos de elementos constitutivos da cultura escolar e que, por seu turno, incutem nos corpos dos alunos a norma, a ordem, a punição, a reprodução e a continuidade de certas práticas de controle (SPOLAOR; PRODÓCIMO, 2020).

Nessas práticas escolares, Fontana (2001) chama atenção para o corpo aprendiz, que incorpora modos de se comunicar e expressar. A cultura escolar marca os modos como a gestualidade deve circular:

por meio de um aprendizado continuado e sutil, gestos, ritmos, movimentos, cadências, disposição física, posturas e sentidos iam sendo inscritos em nossos corpos. Na escola aprendíamos a olhar e a nos olhar, a modular a voz ao falar, a ouvir, a calar, a regular os movimentos do corpo (FONTANA, 2001, p. 43).

Nessa mesma perspectiva, Louro (1999) pontua que o corpo escolarizado é entendido como aquele capaz de ficar imobilizado por horas, sem se expressar e sem comportamentos desviantes. O corpo disciplinado pela escola é aquele treinado no silêncio e em certo modelo de fala. É um corpo produtivo no que tange ao tempo e ao espaço.

Para Julia (2001), a própria cultura escolar pretende aculturar o corpo discente, naturalizando um conjunto de normas que definem os conhecimentos a se ensinar, o que e como se deve aprender, os comportamentos a inculcar, as formas de se dispor o corpo no espaço, as práticas que possibilitam a veiculação desses conhecimentos e as técnicas de incorporação de normas de conduta. Além disso, todo esse processo disciplinar é repetido continuamente (na rotina) até se tornar naturalizado.

Podemos analisar que a escola objetiva, ainda que não de forma explícita, normatizar o corpo ao institucionalizá-lo. Pelos moldes de naturalização e disciplinarização das crianças, busca-se a criação de boas condutas, a regularização dos aspectos morais (formas de ser) e dos modos de pensamento (formas de pensar e agir). Mesmo que de maneira velada ou como face oculta, a escola intervém e controla os corpos, de modo a torná-los produtivos mediante um discurso legítimo e institucional. Por meio de provas/avaliações, regras, punições, controle acerca do tempo-espaço, administração do lúdico e da cultura lúdica, discursos internalizados, distribuição do corpo no espaço, o corpo é conduzido e institucionalizado entre os muros da escola (GRILLO; SPOLAOR; PRODÓCIMO, 2016). Tal processo engendra vínculos entre as crianças e o tempo, espaços, objetos educacionais, valores, normas, práticas pedagógicas e o currículo no âmago da escola.

Os aludidos componentes da cultura escolar são incorporados, produzindo uma ordem escolar, que faz com que o corpo seja avaliado, engajado e controlado ininterruptamente. Como ilustração, tomamos o belo texto “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha, como forma de elucidar a escola: “A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física. Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar a bater uns nos outros” (ROCHA, 2012, p. 3).

Vejamos agora o caso do jogo. Boa parte dos discursos referentes ao jogo na escola converge para a ideia de que é uma atividade importante na educação (física, intelectual, moral e social) das crianças. Contudo, o jogo acaba direcionado para outros fins que não ele próprio. Ou visa o ensino e o treinamento de outros conteúdos escolares (matemática, língua portuguesa, geometria etc.), ou ainda, busca-se disciplinar (formação moral, produção de subjetividades, controle do imaginário, controle sobre a socialização, como meio de persuadir os alunos a fazerem as lições escolares etc.) as crianças por meio do jogo (LEMONS, 2007; FOUCAULT, 1995; 2011).

Algumas situações observadas no presente estudo desencadearam essa reflexão. No início



da aula, seja ela onde for (sala de aula, sala de ginástica, quadra, quiosque), após as crianças chegarem em fila, de maneira geral as professoras procuravam conversar utilizando rodas ou até mesmo sentadas nas cadeiras (enfileiradas). Nessas conversas, comumente, elas perguntavam como as crianças estavam, falavam a respeito do que fizeram fora da escola, entre outros assuntos gerais. Algumas professoras gostavam de começar as aulas cantando e dançando, como exemplo:

Se és feliz quero te ver bater as mãos  
Se és feliz pra eu poder acreditar  
Se és feliz quero te ver bater as mãos  
Se és feliz quero te ver bater os pés  
Se és feliz pra eu poder acreditar  
Se és feliz quero te ver bater os pés  
Bater as mãos, bater os pés  
Se és feliz pra eu poder acreditar  
Se és feliz quero te ver bater os pés...”  
(TRECHO EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO – 14/03/16).

Essa canção foi utilizada pelas professoras com o intuito de arrebatá-las as crianças, focando a sua atenção para uma dada situação. Todas elas pareciam saber a letra. Por um lado, a professora tinha a intenção de fazer com que as crianças se movimentassem e se preparassem para o início da aula de forma prazerosa, criando um ambiente diferente. Por outro lado, quando analisamos, acuradamente, a letra da música e os signos que ela veicula, observamos que ela reflete formas de controle utilizando elementos da cultura lúdica em prol do controle da gestualidade, ou seja, o lúdico é utilizado não como um fim em si, ou como forma de expressividade, mas como meio para atingir algum objetivo externo a ele, no caso, a atenção das crianças. Não analisamos tal atitude como errônea, porém, ao cantar uma música no contexto da sala de aula, faz-se indispensável certa atenção quanto à sua mensagem e seus efeitos.

O corpo das crianças, mais uma vez, aparece como objeto de discurso, como corpo que deve obedecer e seguir o que o adulto fala e faz. Retira-se a possibilidade de compreensão da significação dos próprios gestos, cabendo a mera reprodução das ordens a serem executadas.

Citamos uma segunda situação observada. A canção é empregada quando as professoras

pedem para as crianças começarem a fazer alguma atividade no caderno:

Minhas mãos sobem e descem,  
batem palminhas...  
Minhas mãos, sobem e descem...  
e ficam quietinhas!”

(TRECHO EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO – 03/03/16).

Novamente, os gestos estão presentes como objetos de discursos em meio às músicas e atos lúdicos propostos em sala. A ideia é a mesma, ao cantar e brincar, cria-se um efeito de esvaziamento e descolamento dos gestos com sua significação, mascarando a intenção de inscrever sentidos que versam pela reprodução e controle dos modos de agir das crianças. Dando ordens como: “é proibido conversar, mover-se, mexer as mãos”, “minhas mãos, sobem e descem, ficam quietinhas”, o suposto ato lúdico revela-se, sobretudo, como um chamado à ordem, um pedido de atenção, concentração e controle das conversas, das expressões e do corpo, porém, de maneira velada.

Apesar de as professoras utilizarem essas técnicas com bastante frequência, tentando a atenção das crianças para o trabalho escolar, não sabemos até que ponto elas têm consciência dos efeitos que os signos dessas canções podem engendrar nas formas de pensamento, expressividade e gestualidades das crianças. Essas ações estão tão naturalizadas nos fazeres escolares, que a sua construção e as ideologias que orbitam em tais situações parecem não serem refletidas. Ora, como bem disse Ruth Rocha: “então os grandes diziam que sempre tinha sido assim: ia ser assim o resto da vida” (ROCHA, 2012, p. 3).

Além das canções voltadas ao controle do corpo (ordem e disciplina para o início da aula), outras técnicas foram observadas. Algumas professoras não cantavam, entretanto, para conseguir atenção utilizavam outras estratégias muito análogas, como a de falar “Pã-pã-rã-rã-rã” e esperar a turma responder “pãpã”. Nesse instante, todos devem fazer silêncio e se imobilizarem. Ou, também, falam: “quem está me ouvindo põe a mão na cabeça; põe a mão no nariz; fica em silêncio!”.

Essas técnicas de gestão dos gestos das crianças por intermédio de canções ou frases de



ordem são tomadas como processos de desencorajamento em relação a comportamentos de desobediência e, além disso, como via útil de incentivar avanços paulatinos quanto aos processos de aceitação das regras, normas e incorporação de signos que marcam as rotinas escolares (ficar imóvel, em silêncio, obedecer, pensar, ser sério etc.).

Compreendemos que as atividades lúdicas (canções e danças) utilizadas tinham como escopo central canalizar a atenção das crianças para as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula. Estas, por sua vez, naturalizam as ordens pela participação nessas atividades pelo arrebatamento espontâneo, dado que era uma atividade não habitual naquele contexto. Assim, aprendem que têm de obedecer às ordens das professoras, corporificadas pelas palavras proferidas nas canções. Ressaltamos que não discordamos da necessidade de regras na escola, analisamos, sim, o excessivo controle imposto aos corpos, já que são raros os casos em que as crianças expressam sua liberdade no tocante à gestualidade e à cultura lúdica. Quando elas agem dessa forma, ou seja, expressam-se, criam seus jogos e violam a ordem posta, são advertidas e, muitas vezes, punidas.

Em outros momentos observados, as professoras propuseram vários tipos de brincadeiras, que não eram eleitas pelas próprias crianças. O processo de brincar era controlado e se articulava bem com as propostas de alfabetização e conhecimentos de outras áreas. As professoras buscavam trabalhar brincadeiras como: bingo com letras e números, amarelinha para aprender os números, pular corda para aprender alfabeto, organização de fila com as iniciais dos nomes, *quiz* para soletrar, desenhos de brinquedos, entre várias outras propostas. As brincadeiras objetivavam formas de fazer com que as crianças acessassem (ou desenvolvessem) outros conhecimentos para além das brincadeiras, assim, tornando o jogo utilitário. As brincadeiras eram um meio de utilizar algo da cultura infantil para atrair as crianças para os conteúdos escolarizados.

Assinalamos que a atividade lúdica, geralmente, assumida como uma espécie de valorização da liberdade das crianças, é revertida

em um método eficaz de flexibilizar os exercícios repetitivos de memorização relativos à pedagogia tradicional, em que, de fato, não há liberdade. Nesse viés, no discurso educa-se para o exercício da liberdade, porém, na prática, a liberdade no brincar é controlada e direcionada.

Também é comum encontrarmos o uso do brincar como moeda de troca ou punição.

As crianças não param de brincar dentro da sala, tiraram os brinquedos das bolsas, estão correndo, pulando nas cadeiras, brincando de lutinha, vendo quem grita mais alto. Essas brincadeiras não foram planejadas e nem permitidas pela professora. Sem conseguir conversar com a turma, ela faz a seguinte ameaça: “Quem não se comportar, vai ficar sem brincar!”. Sem resultado e pior, com as brincadeiras aumentando, ela fala em voz alta: “Quem é que vai ficar de castigo comigo lá em baixo?”. Vendo que não há solução, ela resolve cortar o recreio dizendo em voz alta: “Olha, se continuar ninguém vai brincar hoje! Vocês não brincaram no almoço e não vão de novo! Vocês não vão brincar hoje!” (TRECHO EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO – 25/02/16).

Analisamos como uma situação de brincadeira é negociada e utilizada como moeda de troca por um certo tipo de comportamento dentro da aula. De maneira extrema, para conseguir a atenção da turma, sabendo da importância do recreio para as crianças, a professora do citado excerto ameaça a retirada do brincar.

Em outros momentos nas aulas analisadas, devido às intervenções excessivas das professoras no desenrolar das brincadeiras, estas deixavam de ser uma ação das crianças e se restringiam apenas às vontades e metas docentes. Esse é um cuidado pedagógico que precisa ser tomado em relação aos jogos utilitários em aula, isto é, devem ser problematizados e não excessivamente diretivos.

As professoras ao visualizarem situações de transgressão pelas crianças nessas brincadeiras propostas, passaram a chamar a sua atenção, mudando a entonação da voz, trocando-as de lugar para separar os grupos, excluindo algumas



das atividades, colocando-as perto da sua mesa, ameaçando (deixar recado para os pais, advertências, suspensão etc.). A intensidade dessas ações estava diretamente ligada à quantidade de atos de transgressão que as professoras enxergavam durante as brincadeiras dirigidas. Tais atitudes, entendidas como ações pedagógicas, eram aplicadas para prevenir e impedir que o brincar transgressor, sem autorização, emergisse.

Algumas professoras ficavam em silêncio ou tentavam gritar mais alto do que todos para impactar as conversas. Em outras situações, percebemos que as professoras assumiam papel de juízas durante o brincar e sem a sua presença ali a brincadeira geralmente deixava de acontecer, pela falta de entendimento e autonomia para com as regras e pela falta de oportunidade na escolha da brincadeira por parte das crianças. Quando as brincadeiras consideradas mais livres ou mais dinâmicas não davam certo, eram escolhidas brincadeiras em que as crianças ficavam sentadas como escravos de Jô, batata quente ou morto-vivo.

A professora começaria a passar vídeos para ideias de brinquedos para a caixa do recreio. Ela perde a paciência e decide tirar um menino que estava brincando na sala. Quando ela sai e deixa a turma sozinha vários alunos levantam, se empurram, dão estrela e uma menina fala: "O tio tá aqui, senta!" [um dos pesquisadores fazendo observação]. Outra menina responde: "Ele não é professor, ele não vai contar nada!" Por alguns momentos eles ficaram na dúvida, mas decidiram continuar brincando, rindo, pulando, se jogando no chão. A primeira menina começa a cantar a música da vaca amarela: "Vaca amarela, pulou a janela, quem falar primeiro, come a bosta dela!". Nesse momento a turma toda canta a música junto com ela e assim voltam para os lugares, sentando-se em silêncio. Logo em seguida a professora volta para sala e vê as crianças cantando a música. Ela fala que na semana que vem ninguém fará aula no vídeo, porque não estão aproveitando o espaço, estão brincando demais. Além disso, complementa:

Não tem problema brincar, no meio da aula a gente parou para brincar não foi? [tinham feito o morto-vivo]. Mas tem que saber brincar na hora certa, não dá

para brincar o tempo todo!" (TRECHO EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO, 06/04/2016).

É possível observar que o brincar era tema principal da aula, já que as turmas estavam discutindo sobre a construção da caixa de brinquedos do recreio. No entanto, quando o brincar é manifestado como ato no meio da atividade proposta, ele é repreendido, e após várias chamadas de atenção, a professora decide levar o menino para a diretoria, uma vez que o ato de brincar naquele momento foi significado como um mau comportamento, algo que estava atrapalhando a aula, por isso, passível de punição.

Chama a atenção, nesse excerto, as múltiplas significações atribuídas ao brincar, que circulam ao mesmo tempo durante a aula. Assim como o uso por parte das próprias crianças de um verso usualmente repetido para provocar o silêncio, a já tradicional "vaca amarela!", que repete o já mencionado controle por meio do lúdico. Nesse sentido, as crianças têm incorporado, de tal forma, os mecanismos de controle que, mesmo na ausência da professora, repetem o que ela faria. Como nos lembra Ruth Rocha, "tinha menino que tinha até que sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saíam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que estranhavam sair dos vidros" (ROCHA, 2012, p. 3).

Vinão Frago (1998) e Foucault (2011) analisam que um dos escopos das estratégias disciplinares é a regularidade. Imobilizar o corpo, a rigidez e a inflexibilidade quanto à autonomia das crianças e a homogeneização de ritmos de aprendizagens e comportamentos, fundamentalmente, são mecanismos disciplinares de vigilância e produção de discurso que objetivam não deixar que ocorram desvios de comportamento. Temos a constituição de uma ética da obediência que tem como cerne separar, comparar, avaliar e hierarquizar os corpos. Quando se desvia desse caminho, cabe a punição com um duplo sentido: exemplo para que os outros não transgridam as regras; forma de restrição moral para o transgressor.





[...] apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos nas escolas é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte, é empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem (ENGUIA, 1989, p. 158).

Assim, acreditamos que a criança não vivencia a escola por via de reflexões, interpretações e problematizações (salvo algumas exceções) que possibilitam um exercício de liberdade de expressão, autonomia, tomada de decisão e compreensão dos sentidos das próprias ações. A escola precisa ser um meio sociocultural dinâmico e dialógico, voltado à formação crítica e transformadora, pelo qual o aprendiz não seja compreendido como um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizado, mas sim, respeitado em sua existência e história, nas suas relações autorais com esse contexto. Um Ser que age no mundo conscientemente transformando-o (FREIRE, 2011). Se a necessidade da escola é controlar os corpos, o lúdico poderia ser, então, possibilidade de transgressão dessa forma de regulação. Seria uma possibilidade da livre expressão do Ser. A resistência e contraposição ao discurso naturalizado de normatização. O corpo lúdico seria uma espécie de *outsider* na visão da escola.

## QUANDO A TRANSGRESSÃO E A RESISTÊNCIA SE REVELAM

Em oposição às ideias de corpo controlado pela escola, apresentadas anteriormente, Dayrell (2001) afirma que os sujeitos na escola não são, apenas, agentes passivos diante da estrutura institucional. As crianças se constituem numa relação de contínua construção, fomentada por negociações, produto da ação recíproca entre os sujeitos e a instituição. Nessa perspectiva, podemos considerar que a escola “é um cenário permanente de conflitos” (ENGUIA, 1989, p. 147), ou seja, um espaço de embate entre diferentes culturas, concepções, valores, enfim, um ambiente de interação que produz uma cultura própria.

O lúdico, nesse contexto, emerge como uma possibilidade privilegiada de transgressão, voz e autonomia das crianças no que concerne ao excesso (latente ou manifesto) de regras e normas escolares. Embora exista uma compilação de vertentes teóricas acerca do lúdico, uma das definições mais concisas e significantes, com a qual compactuamos, considera o lúdico como possibilidade de “liberdade de expressão” manifestada no jogo, no brincar ou em outras atividades e comportamentos que engendram desafio, prazer, e, também, desprazer, tensão, evasão, incertezas, absorção, transgressão, divertimento ou outros sentimentos (GRILLO, 2018).

Liberdade entendida como a capacidade de o homem pensar e agir por si próprio. Uma possibilidade de o homem expressar-se e reafirmar a sua potência de agir ou a sua força de existir. A liberdade, sob esse viés, não quer dizer ausência de regras ou ainda a sua total renúncia. Aqui a liberdade é entendida na perspectiva de Baruch Spinoza. Para esse autor, a liberdade não se opõe à regra, posto que pertence a um processo de ação do homem na sociedade, pelo qual este está disposto a agir de variadas formas e, por consequência, ser abrangido pelo mundo de múltiplas maneiras. No âmbito do lúdico, reafirmamos que a liberdade de expressão não subsiste sem regras (GRILLO, 2018).

Cazeneuve (1967), por sua vez, mostra-nos a noção do lúdico como uma expressividade humana, uma linguagem singular presente no âmago de várias práticas sociais como o jogo, a dança, a literatura, as artes plásticas, a música, as ciências, o trabalho, a vida política, o teatro, entre outras, que possibilita ao homem dialogar, criar e romper com as suas limitações. Para esse autor, pelo lúdico, o homem encontra um lugar de distensão que alivia as coerções do cotidiano, por isso, o lúdico pode ser algo “transgressor”. Hinman (1975), por sua vez, entende a atividade lúdica como substrato da atividade humana criadora e artística.

A partir desses referenciais, compreendemos o corpo lúdico, na escola, como uma possibilidade de liberdade de agir, um impulso à potencialização que objetiva descarregar uma força que propende a expandir.



O corpo lúdico seria análogo à ideia de corpo que desobedece, não no sentido da libertinagem e da zombaria, mas da superação, da expressão de um senso crítico, da construção e desconstrução em se tratando da relação homem-mundo, das formas de potência e criação. Uma ação contra os artifícios e mecanismos de controle na escola, mostrando que normas naturalizadas não são tão evidentes quanto se acredita, assim, o lúdico é uma via pela qual as crianças agem não aceitando o que está vigente na escola.

Concebemos que as brincadeiras e os jogos livres, os comportamentos lúdicos, as diversas manifestações da cultura lúdica das crianças, são, também, manifestações humanas voltadas à criação (GRILLO; SPOLAOR; PRODÓCIMO, 2016). O *modus operandi* desse processo de criação, seria, então, o corpo lúdico como impulso à potencialização e à liberdade de expressão, com especificidade transgressora e irreverente.

Nessa perspectiva, compreendemos que o corpo lúdico como uma possibilidade de expressão das crianças, se encontra para além de qualquer normatização ou coerção que inflija um critério extrínseco de conduta ao homem. É um modo de transgressão, posto que é um ir além de normas e coibições impostas continuamente pelo cotidiano escolar.

Nas situações observadas, pôde-se perceber que as crianças faziam outras coisas durante as aulas, inclusive brincar (brincadeiras verbais, imitação das professoras, andar pelo espaço fazendo caretas, deitar e fingir que estão dormindo) e isso, na maioria das vezes, não era visto como um comportamento admissível pelas professoras e pela própria instituição escolar.

Observamos que, algumas crianças, mesmo com a aplicação de várias estratégias de controle e de coerção pelas professoras, não reclamavam ou contestavam situações de brincar e outros comportamentos lúdicos de seus pares, eram coniventes com esse brincar. Esses atos fora das normas emergiam, principalmente, quando as professoras estavam explicando algum conteúdo ou ainda ensinando outras brincadeiras.

Nesse sentido, o corpo lúdico parece ser significado pelas professoras como uma forma de

bagunça, falta de limites, mas que também podemos entender como uma possibilidade de resistência, de transgressão da ordem imposta, das normas postas sem diálogo. As crianças expressavam seu descontentamento em estar naquele espaço, seguindo aquelas regras (muitas vezes sem as entendê-las) e sendo obrigadas a brincar ou realizar outras atividades sem terem vontade. Durante as observações, notamos algumas situações de brincadeiras que não davam certo na ótica das professoras, já que outras brincadeiras ou comportamentos lúdicos eram realizados ao mesmo tempo: em uma queimada em que a dinâmica da bola era muito lenta, as crianças começavam a brincar de pega-pega no canto da quadra; ou, quando ficavam imóveis em uma fila para pular corda (com o objetivo de aprender alfabeto), elas fingiam que eram super-heróis (jogo protagonizado) e saíam correndo da fila para brincar.

Diante dessa faceta do corpo lúdico, as professoras, com suas metas e intencionalidades diferentes para a atividade livre e criativa das crianças, tentavam coibir tais ações, repreender esse brincar dentro do brincar, uma vez que essa atitude transgredia sua proposta pedagógica. Esse brincar ocorria no meio do brincar, ou mesmo no meio de um exercício escolar em aula, como em momentos que as professoras estavam na lousa ou pediam para as crianças fazerem alguma atividade no livro, emergiam situações lúdicas como a construção de robôs, carros ou jogos com os materiais escolares (borracha, lápis, clipes, régua, canetas, compassos). Compreendemos isto como uma evidência concreta de que o corpo lúdico das crianças resiste constantemente ao processo disciplinar no cotidiano escolar.

Outra situação observada ocorria na ausência das professoras. Quando estas se ausentavam (para conversar com o diretor, ir ao banheiro, buscar material para as atividades, atender algum chamado da inspetora), as crianças, sem a vigilância dos adultos, recorriam ao brincar e ao comportamento lúdico de maneira explícita. Levantavam, corriam de um lado para o outro, deslizavam no chão da sala, davam cambalhotas, desenhavam na lousa, subiam no mobiliário escolar, saltavam, tiravam os brinquedos das bolsas, iam às janelas e faziam



piadas com outras crianças que estavam no pátio e outras atitudes não aceitas pelas normas escolares.

Consideramos que a cultura lúdica das crianças é transgressora quando levada para o interior da escola. Percebemos que grande parte das brincadeiras e conversas que eram proibidas nas salas pelos professores realizavam-se em outros locais, longe dos olhares vigilantes, como banheiro, pátio, recreio (pontos de encontro). Como exemplo, observamos uma organização prévia para o jogo livre, brincadeiras e comportamentos lúdicos que aconteceriam no recreio. Para tal, o banheiro se tornava um ponto de encontro para decidir quem seria o pegador, quais seriam as duplas de lutinha que se enfrentariam no intervalo e os times do futebol. Isso mostra como os espaços da escola podem ser ressignificados de diferentes formas pelas crianças.

Pelo apontado, consideramos que o corpo lúdico se faz presente como uma possibilidade de transgressão quanto às prescrições, determinações e mecanismos de controle da escola. Idealizamos o espaço escolar como possibilidade de o corpo lúdico existir e se expressar com liberdade. Ao assumirmos, em diálogo com Freire (2011), o exercício da liberdade como Princípio da Educação, não pretendemos ignorar a importância da existência das regras, acordos e obrigações para a vida em sociedade. Todavia, salientamos que, para fazerem sentido, precisam ser desnaturalizadas e construídas em diálogo com os envolvidos. Ao apostar nessa postura pedagógica, reconhecemos, justamente, a necessidade da valorização do aprendizado da liberdade assim como da responsabilidade, para com os efeitos dos atos próprios, como elementos fundantes da vida em sociedade. Garantir a pluralidade de expressão no corpo lúdico, significa assumir a liberdade como princípio de transformação social.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo desse artigo foi interpretar as manifestações do corpo lúdico na escola e

identificar as estratégias de controle que constituem a cultura escolar, no sentido de disciplinar os corpos, as expressões e os modos de agir das crianças.

Diversas estratégias de controle são utilizadas no contexto escolar, dentre elas, destacamos, no presente estudo, uma deturpação do lúdico que, em sua essência, refere-se à livre expressividade e que, na escola, muitas vezes, é tratado como mecanismo para silenciar, aquietar, imobilizar os corpos e seu potencial expressivo; como recurso para obtenção de objetivos externos a ele, transformando-o em utilitário, que não tem um fim em si; ou como moeda de troca. Na intenção de inscrever nos corpos, signos e sentidos que versam pela reprodução e naturalização da cultura escolar, propunha-se o brincar, o cantar, o jogar e revelava-se estratégia de esvaziamento e descolamento da gestualidade com a possibilidade de compreensão da sua significação. Retirava-se o potencial autoral e criativo do agir das crianças, em nome do controle e homogeneização.

Embora haja uma tendência por parte das crianças de se moldarem aos padrões estabelecidos, isso não ocorre sem resistência. O lúdico, em seu sentido original, pôde ser encontrado, além dos poucos momentos da rotina em que era oficialmente permitido, em ações de resistência por parte das crianças, transgredindo as regras, ocupando espaços e tempos de rompimento com a lógica normalizadora, revelando-se, mesmo, como um brincar dentro do brincar.

Analisar o corpo lúdico na escola implica compreender as ações das crianças em espaços normatizados, de vigilância e punição, como produto de processos dinâmicos e dialógicos que ocorrem de maneira visível ou oculta aos olhos da instituição e que, por seu turno, engendram a transgressão dessas normas e regras. Estudar o corpo lúdico nos ajuda a problematizar a produção de saberes escolares e valorizar a criatividade e a imaginação, a expressividade e liberdade como princípios para se pensar a educação.

Enfim, consideramos que o corpo lúdico, embora tido como um elemento proibido em muitas práticas escolares, nos permite analisar e



repensar a escola como um espaço pedagógico comprometido com a produção de conhecimentos, com convívio social, com a formação ética e crítica, como pressupostos da vida na democracia. O corpo lúdico, a despeito da tentativa normalizadora da escola, é uma transgressão, um questionamento à ordem, à

naturalização e possibilita a elaboração de outras formas de Ser e agir no mundo, e, talvez, até mesmo de se pensar a escola atual. “A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas...” (ROCHA, 2012, p. 3).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENHART, Deise. O corpo como expressão de culturas infantis na escola: marcas de geração e classe social. **Cadernos de formação RBCE**, v. 6, n. 1, p. 91-102, mar., 2015.
- CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CAZENEUVE, Jean. L'esprit ludique dans les institutions. In: CAILLOIS, Roger. **Jeux et sports**. Paris, França: Encyclopédie de la Pléiade, 1967.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2001.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.
- FONTANA, Roseli Cação. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Yara; RUBIO, Katia (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.
- GRILLO, Rogério de Melo. **Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em educação física escolar**. 2018. 356f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.
- GRILLO, Rogério de Melo; SPOLAOR, Gabriel da Costa; PRODÓCIMO, Elaine. A cultura lúdica e a educação física escolar. **Lúdicamente**, v. 5, n. 10, p. 10-24, 2016.
- HINMAN, Lawrence. **Nietzsche's philosophy of play**. Chicago, EUA: Dissertations Paper, 1975.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./ jun., 2001.



LEMOS, Flavia Cristina Silveira. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e pesquisa em psicologia**, v. 7, n. 1, p. 81-91, abr., 2007.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Semionovich Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO e colaboradores (Orgs.) **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos, SC: Pedro e João Editores, 2015.

RAMOS do Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. **Revista Segmento – Dossiê: Foucault pensa a educação**. 2007, p. 36-45.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: ROCHA, Ruth. (Org.). **Este admirável mundo louco**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2012.

SPOLAOR, Gabriel da Costa. **O ato de brincar na escola**: um estudo sobre o seu processo de significação. 2019. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

SPOLAOR, Gabriel da Costa; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e escola: o que o brincar nas filas [re] vela. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 1-16, jun. 2020.

SPOLAOR, Gabriel da Costa e colaboradores. 'Prô, quando vamos brincar?' O recreio na Escola de Tempo Integral. **Lúdicamente**, v. 8, n. 15, p. 1-16, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista virtual de gestão de iniciativas sociais**, n. 8, p. 23-36, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Benito. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

Dados do autor:

Email: gabriel.spolaor@hotmail.com

Endereço: Avenida Érico Veríssimo, 701, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Unicamp, Campinas, São Paulo, SP, CEP: 13083-851, Brasil.

Recebido em: 26/06/2020

Aprovado em: 15/07/2020

Como citar este artigo:

SPOLAOR, Gabriel da Costa; GRILLO, Rogério de Melo; PRODÓCIMO, Elaine. O corpo lúdico como possibilidade de transgressão na escola. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 144-156, mai./ ago., 2020.